

Univerzita Karlova

Katedra Psychologie

Bakalářská práce

Kateřina Přibilová

Ekonomická socializace: psychologické aspekty peněz u dětí a dospívajících

Economic socialization: psychological aspects of money for children and adolescents

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Evě Höschlové za trpělivost a také své rodině a přátelům za podporu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.7.2017

.....

Kateřina Přibilová

Abstrakt

Cílem bakalářské práce není prezentovat pohled vývojových psychologů na celou ekonomiku, ale pouze poskytnout čtenáři exkurz do některých důležitých pasáží ekonomické socializace dětí a dospívajících. Práce obsahuje řadu aktuálních výzkumů na toto téma. Podrobně jsou rozpracovány funkční gramotnost a finanční gramotnost, a dále pak otázka kapesného a schopnosti odložené gratifikace. Návrh kvalitativního výzkumu nasedá na teoretickou část a věnuje se vnímání ekonomických pojmů a zákonitostí dětmi v České republice ve středním školním věku.

Klíčová slova

ekonomická socializace – kognice - funkční gramotnost – kapesné - šetření peněz

Abstract

The aim of the bachelor thesis is not to present the viewpoint of developmental psychologists on the whole economy, but only to provide the readers with an excursion into some important passages of economic socialization of children and adolescents. The bachelor thesis contains a number of up-to-date research on the subject. Functional literacy and financial literacy are described in detail, as well as the question of pocket money and the ability to defer gratification. The proposal of qualitative research is based on the theoretical part and focuses on the perception of economic concepts and patterns of children in the Czech Republic aged 8 to 12 years

Keywords

economic socialization – cognition – functional literacy – pocket money – saving money

Obsah

Úvod	7
LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST	8
1. Ekonomická psychologie	9
2. Socializace jedince.....	11
2.1. Ekonomická socializace a teorie kognitivní vývoje	11
3. Funkční gramotnost	16
4. Finanční gramotnost	18
5. Děti a peníze.....	21
5.1. Děti a peníze v předškolním a školním věku	21
5.2. Děti a peníze v období dospívání	23
6. Kapesné	24
7. Schopnost odložené gratifikace	29
7.1. Jak děti umí šetřit?	31
EMPIRICKÁ ČÁST	35
8. Jak rozumí děti středního školního věku základním ekonomickým principům a pojmům ve městech a na vesnicích?.....	36
8.1. Výzkumná otázka	36
8.2. Výzkumné metody	36
8.3. Populace a výběr vzorku	38
8.4. Průběh výzkumu.....	38
8.5. Analýza dat.....	39
8.6. Diskuze	39
Závěr.....	41
Přehled literárních zdrojů:	42
Přílohy	45

Úvod

Současné děti a dospívající žijí z velké části paralelní život v online světě. Je na ně vyvíjen velký tlak ze strany médií. Jsou jim prezentovány životy lidí, kteří žijí v přepychu. Prostřednictvím sociálních sítí s nimi mohou být v kontaktu a berou je tak za součást i svého života, čemuž pochopitelně ve skutečnosti tak není. Jednou někdo řekla, že lidé se v televizi dívají na lidi, kteří se na televizi nedívají. Otázkou zůstává, kde je zdravá hranice žití v iluzi. Může pak chybět nadhled a kritické myšlení. Právě zkreslená realita je ohrožující pro správný vrůst dítěte do světa ekonomiky.

Není výjimkou, že děti dostávají kapesné srovnatelné s minimální mzdou. Stávají se tak přímými spotřebiteli. Z toho důvodu je nesmírně důležité, aby v tomto okamžiku dokázaly již správně rozlišovat základní ekonomické jevy a byly tak uchráněny před možným nebezpečím.

Tato bakalářská práce si klade za cíl představit práci ekonomických psychologů prostřednictvím řady aktuálních výzkumů či výzkumů, jejichž výsledky jsou stále platné. Jsou doplněny o komentáře z odborných knih, které je adekvátně dokreslují. Čtenář se tak dozví základní mechanismy, jak dítě uvažuje o penězích, tržní ekonomice a ekonomických zákonitostech v průběhu svého vývoje.

V literárně přehledové části je rozpracována oblast socializace jedince ve vztahu k vývoji kognice. Pokračuje dále v užším zaměření na ekonomickou socializaci se svými specifiky.

Práci zakončuje návrh kvalitativního výzkumu v empirické části. Výzkum se zaměřuje na děti středního školního věku a jejich vhléd do ekonomiky.

LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST

1. Ekonomická psychologie

V 70.let 20. století se začalo více zkoumat ekonomické chování. Jak se lidé rozhodují při svém ekonomickém počínání. Bylo zjištěno, že při stejné finanční částce zažívají lidé různé pocity, ať už se jedná o její ztrátu či zisk. Pozornost se zaměřila také na utrácení peněz. To vše přispělo ke vzniku ekonomické psychologie (Hubinková, 2008).

Hubinková (1999) charakterizuje ekonomické chování jako reciproční vztah mezi lidskými potřebami a ekonomickou rovinou. Ekonomické prvky lze spatřit v jakémkoliv chování. Člověk se snaží smysluplně využít své omezené prostředky a čas s co možná největším efektem. „*Peníze jsou spojovacím článkem dvou hlavních ekonomických subjektů – domácností a firem.*” (Riegel, 2007)

V současné době ekonomika stále více vstupuje každodenních životů. Je i tam, kde dříve nebývala například ve volnočasových aktivitách, které se čím dále tím více stávají také byznysem. Cyklisté používají různé aplikace a nové technické přístroje. Rekreační běh na lyžích si žádá již i úpravu trati. Sportovci chtějí vědět předpověď počasí rozepsanou na hodiny. Ke sportu se také pojí vhodné ubytování a infrastruktura. To vše stojí peníze. Není nic špatného na tom si připustit, že každá věc má své náklady. Důležité je se umět s touto situací adekvátně vypořádat (Riegel, 2007).

Výraznou změnou ve společnosti, kterou se ekonomičtí psychologové také zabývají, je změna fyzických peněz na „neviditelné“, peníze na bankovních účtech. Tyto elektronické peníze neustále kolují. Člověk dostane mzdu od zaměstnavatele na svůj bankovní účet, kterou nadále hradí poplatky za bydlení, dopravu, jídlo a další. (Bailey & Law, 2013) V souvislosti s transformací peněz na elektronickou variantu je diskutována také otázka tzv. pain to paying, ke které se vyjadřuje Dan Ariely. Placení platební kartou člověka nebolí tolik, jako když vytahuje z peněženky reálné bankovky. Na tuto skutečnost velmi pohotově reaguje bankovní sektor zejména vytvořením bezkontaktních platebních karet, které samotný proces placení ještě více zkrátí. Ideální formou jsou pak bezkontaktní kreditní karty, při jejichž použití jedinec dokonce platí penězi, které v daný okamžik nejsou jeho. V takovém případě je platba nejméně bolestivá (Ariely, 2013).

Ekonomičtí psychologové se snaží najít adekvátní vodící linku, která jedince provede po pomyslné hraně mezi ekonomickou *sciences* a psychologickou *humanities* (Riegel, 2007).

Ekonomika je součástí životního prostředí každého jedince a její aspekty v chování můžeme sledovat v jeho každodenně zažívajících situacích. Člověk se snaží efektivně využít svůj čas a prostředky k tomu, aby pokud možno maximalizoval efekt svého chování. Ekonomické uvažování a chování jedince je ovlivněno ekonomickou, ve které žije. Týká se to především jeho množstvím finančních prostředků, působením reklam, inflace, odvádění daní apod. Ekonomika tak na něho vždy působí v určité situaci, časovém období, historickém zakotvení a na různých úrovních (Hubinková, 2008).

První kontakt se světem ekonomiky má dítě v domácnosti. Pozoruje, jak rodina hospodaří. Každá domácnost hospodaří jinak. Musí se rozhodnout, které domácí práce si zajistí z vlastních pracovních sil, a které si zajistí pomocí finančních zdrojů. Rozhoduje se mezi outsourcingem a insourcingem. Musí si zajistit adekvátní formu financování (spoření, úvěr, hypotéka, sociální dávky apod.). Je nucena si rozvrhnout své finanční zdroje na vzdělání, volnočasové aktivity, péči o zdraví, typ a velikost bytu, vybavení bytu, dovolené. Existuje velká variabilita ve všech zmíněných oblastech (dovolená v zahraničí či v tuzemsku, praktický či designový nábytek, technologie v domácnosti). Zajímavá je také otázka, jak v domácnosti přistupují k darům, reklamě či sázkám. Míra kontaktu dítěte s detaily hospodaří rodiny je stěžejní pro jeho budoucí pohled na ekonomiku. Jedná se o bazální zkušenosti, které postupně začleňuje do svého ekonomicko-psychologického prožívání a chování (Riegel, 2007).

Výše zmíněné faktory a jejich vzájemné kombinace pomáhají utvářet vnímání ekonomického světa očima dítěte. Dítě od svého narození vrůstá do společnosti se všemi jejími specifiky. Učí se manipulací s věcmi, ale také interpersonálními interakcemi, na které má ekonomika značný vliv (Atkinson & Hilgard, 2012).

2. Socializace jedince

Pro ucelený pohled na kognici peněz a ekonomiky u dětí je důležitý exkurz do socializace dítěte jako takové. Socializace je nezbytná pro fungování člověka ve společnosti dalších osob. Sociálním myšlením rozumíme práci se stimuly, které vychází ze sociálních situací tedy z interpersonálních interakcí. Sociální kognice se zabývá zkoumáním právě subjektivních interpretací sociálních zkušeností a v souladu s tím, způsoby uvažování o sociálním světě. Jak lidé sociální situaci vnímají. Jak o nich přemýšlejí. Jak je vyhodnocují. Jaké mají v jejich průběhu pocity a nakonec, jak zareagují. Jedná se o vztah reciproční (Thorová, 2015).

Socializací rozumíme proces, při kterém se jedinec stává členem daného společenství, jeho představitelem a nositelem, který svou kulturu dále rozšiřuje přispěním své individuality. Přenáší tak dále hodnoty, normy a charakteristiky daného životního stylu (Helus, 1973).

Vágnerová (2005) hovoří o socializaci a individuaci, kdy jedinec se rozvíjí právě v interakci s jinými lidmi. Popisuje, že dítě při interakci rozvíjí také svou individualitu. Pro dítě je důležité, aby si rozšířilo svůj sociální okruh, aby poznalo další dospělé osoby a děti, kteří nepatří do jeho rodiny. Tímto způsobem získá nové zkušenosti, které jsou podstatné pro jeho následující psychický vývoj. Vágnerová do socializace nezařazuje pouze vnější projevy dítěte, ale také jeho vnitřní duševní život. Dochází tak k rozvoji jeho prožívání a hodnocení. Ve souvztažnosti s tím se mění též jeho sebepojetí a sebehodnocení. Robin Dunbar, britský antropolog a evoluční psycholog, dokonce hovoří o tzv. *sociálním mozku*. Zjistil, že savci, kteří žijí stabilně ve skupině, mají větší rozměry mozku než jedinci žijící osaměle. Naznačuje tak, že člověk je evolučně naprogramován k participaci na sociálních situacích (Dunbar, 2003).

2.1. Ekonomická socializace a teorie kognitivní vývoje

Vztah ekonomie a psychologie se může zdánlivě jevit jako nepříliš úzký. Obě sféry si však navzájem nastavují dobré zrcadlo. Ekonomická psychologie si klade za cíl odpovědět na otázky, jaké znalosti mají děti o ekonomice a jejím fungování. Jak k těmto znalostem přistupují. Jak rozumějí základním ekonomickým pojmům zisk a ztráta apod. Existuje předpoklad, že dítě se bude v dospělosti chovat ekonomicky podobně, jako se chovali jeho rodiče. Lze od toho odvodit, že investice do výchovy dítěte je v konečném důsledku delší, než jakou se zdála být na počátku (Riegel, 2007).

Sociálně-kognitivní teorie A. Bandury, tvrdí, že „*Dítě si vytváří tendence k určitému způsobu chování na základě sociální zkušenosti, prostřednictvím interakce, resp. identifikace s jinými lidmi, především s těmi, kteří jsou pro ně nějak významní.*” (Vágnerová, 2005) Z toho důvodu je nesmírně důležité, aby těmi správnými dospělými, kteří budou vzory pro dítě v ekonomickém chování, byli právě rodiče. Rodina je malá sociální skupina, mezi jejíž funkce patří funkce ekonomická. Mühlpachr a Vavřík ji definují jako „*prostor pro uplatňování různých strategií jejích členů, a to v rámci společného hospodaření*” (Mühlpachr & Vavřík 2010).

Godfreyová se v 90.letech ve Spojených státech amerických zabývala otázkou, jak komunikují rodiče s dětmi o hospodaření rodiny. Zjistila, že v 70 % případů děti nebyly informovány o finančních příjmech a plánech rodiny. Smutným zjištěním poté bylo, že 90 % rodičů si přálo, aby jejich děti byly bývaly o světě financí lépe informovány (Riegel, 2007).

Davis a Taylor se na začleňování dítěte do ekonomického světa dívají pragmaticky a vytyčují konkrétní prvky výchovy, které pomohou dítěti se naučit adekvátně ekonomicky uvažovat. Mezi tyto základní prvky patří vydávání peněz, účtování, půjčování a vydělávání peněz. Vydáváním peněz mají autoři na mysli pochopení termínů vzácnost a rozdíl ceny, jako důvod pro rozhodování. Účtování představuje vytváření finančních plánů (investice a zisky). Další prvek půjčování má jedince seznámit s riziky půjčky. A konečně poslední vydělávání peněz má dítěti přiblížit problematiku konkurenceschopnosti, prodejní dovednosti a přijímání rizik. Davis a Taylor jsou zastánci teorie kognitivního vývoje J.Piageta, která se zaměřuje na proces adaptace a organizace (Furnham & Argyle, 2000).

Své podpůrné prvky určili právě ve vztahu k procesu vývoje podle J.Piageta. Piaget tvrdí, že vývoj probíhá v pěti fázích, při kterých dítě dílčí poznatky začleňuje do koherentnějších celků. Klade důraz na asimilaci, akomodaci a znovudosažení rovnováhy. Asimilace je proces, pomocí kterého si dítě vysvětluje nové poznatky. Nový poznatek začlení do dřívějšího již známého schématu. Poté následuje akomodace, při které tento nový poznatek dítěti přetransformuje dřívější podobu myšlenkového schématu. Doplní ji o novou informaci, která ji modifikuje. Dochází tedy k neustálému narušování dřívějších schémat, která si přejí být znovu harmonizována a uvedena do původní rovnováhy (Vágnerová, 2005).

Právě neustálé narušováním starých schémat a vytvářením nových, dítě poznává také ekonomický svět kolem sebe. Už od narození manipuluje s předměty, později i v interakci s druhými. Postupně přichází hra na obchod, prodavače, zloděje apod. Dítě přirozeně

napodobuje a vymýšlí hry s pomyslnými platidly. Během toho si pomalu začíná uvědomovat základní pravidla ekonomického chování – výroba, dělba, spotřeba apod. Do sedmi let dítě není schopné reverzibility. Ztráta a zisk jsou pro něj definitivní procesy bez možnosti návratu. Usuzuje stále na základě vnímaného a představovaného. Jeho myšlení není ještě logické. Stejně tak je egocentrické v posuzování dění okolo sebe. V předškolním věku se dítě dle Eriksona nachází v období iniciativy & viny. Dítě si spontánně vymýšlí různé hry a napodobuje své okolí (Vágnerová, 2005).

Právě v předškolním období je podle Davisa a Taylora vhodné vzít někdy dítě s sebou do zaměstnání tzv. stínování rodiče. Dítě ho tak vidí v jiném přirozeném prostředí, než je domácnost. Rodiče by měli také podporovat první ekonomické činy dítěte – prodej domácí limonády na školní slavnosti včetně vytváření reklamy apod (Furnham & Argyle, 2000).

Vstup do školy okolo 7 roku není určen náhodně. Dochází u dítěte k mnoha vývojovým změnám, jak v neurologické, tak posléze v psychické rovině. Děti v mladším školním věku začínají pomalu chápat ekonomické vztahy. V rozmezí 7(8) – 11(12) let se nachází podle Piageta ve stádiu tzv. konkrétních operací, ve kterém dokáží s předměty dobře pracovat, ale pouze s předměty konkrétními, nikoli abstraktními. Dítě se orientuje zejména na věci, se kterými má zkušenost. Pro lepší pochopení ekonomiky mu napomáhají i postupně získané schopnosti decentrace, konzervace a konečně reverzibility. Současně s tím se učí vytvářet objektivní časové a prostorové představy, které již nejsou podporované představovým. V sedmi letech již dobře rozumí stálosti počtu, v osmi letech navazuje pochopení množství a v devíti letech hmotností. V tomto věku dítě také pomalu začíná rozumět úmyslům jiných lidí. Není již egocentrické a dokáže předvídat. V poslední fázi ve věku 11(12) – 15 ji dokáže pochopit pojmy, jako jsou relativita či pravděpodobnost. Dokáže uvažovat na teoretické úrovni. Navrhne hypotézu, kterou poté systematicky potvrdí nebo zamítne (Vágnerová, 2005).

Na Piageta navazuje Jérôme Bruner hovořící o tzv. *lešení*, které je nutné stavět okolí dítěte a neustále ho transformovat. Navazuje nejen na Piageta, ale také na pohled Vygotského a jeho zónu proximálního vývoje. Vygotskij zdůrazňoval roli učitele, který má dítěti pomoci zpracovat nové myšlenky na základě svých již nabitých znalostí a zkušeností. Dítě si je pak zvnitřní. Bruner tvrdí, že dítě potřebuje podporu a ukázat směr. Tato podpora a nasměrování musí být přiměřené. Nejedná se o pevné lešení, ale o flexibilní interaktivní strukturu mezi dítětem a jeho rodičem či jiným průvodcem (Thorová, 2015).

Na Piageta navázal také R. Case, který zavádí pojem *prostor exekutivního zpracování*. Věnuje pozornost kapacitě zpracování informací, ale také kvalitě mentálních operací. Case vnáší do přístupu ke kognitivnímu vývoji rozměr individuálnosti. Každý jedinec zpracovává informace svým jedinečným způsobem, pro sebe typickým. Společné všem jsou dvě komponenty, operační prostor (vykonané operace) a prostor krátkodobého uchování (počet mentálních položek, které lze uchovat v krátkodobé paměti). Case dle teorie Piageta rozděluje vývoj také do několika období, pro které je společná orientace na zmíněné exekutivně kontrolní struktury (Vágnerová, 2005).

Přestože v minulých dobách panovaly i protichůdné názory, kognitivní vývoj jedince je celoživotní záležitostí. V dětském věku však dochází k nejvýraznějším změnám. Jedinec se postupně učí uvažovat od nesystematičnosti k systematičnosti, od sociálního egocentrismu k altruismu, od subjektivity k objektivitě, od konkrétního k hypotetickému a abstraktnímu, od absolutismu k relativismu, od kognitivního egocentrismu k multi-perspektivitě.

Jakým způsobem toho jedinec dosahuje, je stále předmětem mnoha vědeckých sporů. Hereditaristé zastávají názor, že rozdíly ve schopnostech, které se vyskytují mezi jedinci, jsou zapříčiněny dědičností. Podle genetického determinismu máme vše zapsané v genech. Naopak deterministé obhajují názor, že rozdíly, které jsou mezi lidmi, jsou pouze dílem prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Společným konsensem je interakční teorie, která říká, že „*schopnost myšlení se vyvíjí v interakci biologického zrání a sociálně-kulturních vlivů*“ (Thorová, 2015).

V roce 1974 realizoval František Jiránek výzkum zaměřený na to, jak české děti rozumí ekonomickým pojmům a ekonomickým vztahům. Jeho výzkum byl násilně přerušen a pokračovaly v něm Morgadová a Vyskočilová v roce 2000. Profesorka L.M. Morgadová působí na univerzitě v Portugalsku. Vznikla tak komparativní studie českých a portugalských dětí. Autorky připouštějí, že možná zkreslení výsledků mohl zavinit fakt, že čeští respondenti byly z Prahy, a portugalské z o mnoho menšího města.

Výzkum byl orientovaný také na pracovní sféru. Výsledky Jiránek i Morgadové a Vyskočilové se shodují v tom, co všechno děti považují za práci. Děti v první třídě považují za práci učení, stonání, jezení svačiny, pohyb stroje, záření slunečních paprsků, působení vody. Od druhé třídy už děti dokáží lépe rozlišovat mezi například obědváním, luštěním křížovky a prací v pravém slova smyslu (zaměstnání).

Jiránek sledoval operační myšlení dětí. Do jaké míry dokáží uvažovat v ekonomických souvislostech. Podle jeho výsledků, děti byly schopné relativně dobře vědět hodnoty bankovek a mincí, ovšem kolik běžně stojí ten, který výrobek, bylo pro ně těžké odhadnout. Stejně tak znalost kupní síly peněz byla omezená. Obojí se jim dařilo pouze do určité výše dané částky. Byly schopné operovat s částkou do dvě stě korun. Při pokusu provedení simulace nakupování s pět seti korunou byly bezradné. Nakonec do nákupního seznamu přidaly věci, které viděly kolem sebe. Při pokračování výzkumu v roce 2000 byly částky alikvotně přepočítány. Výsledky výzkumu byly obdobné pouze s tím rozdílem, že děti v roce 2000 měly lepší orientaci v širší sortimentu, který mohly nakoupit za předem stanovenou částku.

Výzkumu Morgadové a Vyskočilové se v roce 2000 zúčastnilo 75 českých a 75 portugalských dětí. V obou skupinách byly děti ve věku sedma půl až devět a půl let. Výsledky ukázaly, že děti z České republiky mají o něco vyšší úroveň porozumění funkci a toku peněz než děti z Portugalska. České děti měly také lepší výsledky v orientaci o cenách.

Jedno z možných vysvětlení uvádí jako skutečnost, že v České republice je o něco vyšší úroveň kontrolních mechanismů týkající se cen než v Portugalsku, které je více liberální v obchodování. Autorky dále naráží na tehdy relativně nedávnou změnu tržní ekonomiky - pád komunismu (Vyskočilová & Morgado, 2000).

3. Funkční gramotnost

Podle Burdové & Matějů (1998) „*Funkční gramotnost tvoří důležitou komponentu lidského kapitálu vedle vzdělávání, vzdělávacích systémů a hodnot spojovaných se vzděláváním. Schopnost participovat na světě informací je ve vyspělých zemích kritériem úspěchu. Umět žít v informační společnosti představuje kvalitu života samu o sobě.*”

To, jakým způsobem se bude v jedinci utvářet funkční gramotnost záleží na jeho vlastnostech a zkušenostech, ale stejně tak také na jeho vrozených dispozicích a charakteru nervové soustavy. Podle Doležalové (2005) se jedná o souhrn následujících činitelů: „*věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, připravenost na změny, schopnost adaptace ke strukturálním a technickým změnám, ke změnám v zaměstnanosti, flexibilita.*”

Úroveň funkční gramotnost souvisí se sociálně-ekonomickými a kulturně-politickými faktory, které se projikují do mikroprostředí tedy rodinného zázemí. Podle Doležalové (2003) mezi faktory přispívající k nízké funkční gramotnosti jedince patří nižší sociální a ekonomický status rodiny, nízká vzdělanostní úroveň rodičů (popř. nedokončená školní docházka) a nezaměstnanost rodičů. Problematické působení má také rodina patřící do etnické skupiny, která nehovoří jazykem, ve kterém se dítě učí. Rodina, která nemá kulturní vyžití a nepoužívá psanou formu komunikace. A konečně rodina, která nepředává dítěti poselství o důležitosti vzdělání, neuvědomuje si vlastní nedostatky v oblasti funkční gramotnosti, a není sto dítěti pomoci s přípravou do školy.

Naopak mezi funkční gramotnosti prospěšné faktory patří vyšší sociální a ekonomický status rodiny. Pozitivně působí také vyšší stupeň vzdělání rodičů a zaměstnání, při kterém využívají psanou kulturu. Podpůrný efekt má také adekvátní hodnotová a zájmová orientace rodiny, která je zaměřena na vzdělávání a své potomky k tomu vede. Rodina, která ovládá výukový jazyk, tedy patří do etnicky většinové společnosti, a je schopna dítěti pomoci s přípravou do školy. Rodina, pro kterou je jednou z hlavních priorit poskytnout dítěti kvalitní vzdělání (Doležalová, 2005).

Urie Brofenbrenner, americký psycholog, upozorňuje na to, že při nahlížení na dítě je potřeba brát v úvahu právě jeho nejbližší prostředí, ale dále ho uvést do kontextu se sociokulturní zázemím, do kterého dítě patří. Hovoří o čtyřech vrstvách, které na sebe navazují, tedy o mikrosystému, mezosystému, ekosystému a makrosystému. Mikrosystém znamená pro dítě

spojení s nejbližším okolním. Patří sem rodina, škola, sousedství, volnočasové instituce. Mezosystém je vrstva, do které se řadí vztahy mezi prvky mikrosystému tzn. například komunikace mezi rodičem dítěte a jeho učitelem, nebo interakce mezi učitelem a spolužáky dítěte. Exosystém na dítě působí nepřímo. Spadá do něj sociální systém, politika, zaměstnání rodičů, sociální status rodiny. Makrosystém je pak nejsvrchnější vrstva, která je tvořena kulturními normami, hodnotami a bezpochyby také zákony. Působení těchto sfér je podle Brofenbrennera o to komplexnější, o co je dítě starší. Konflikty jednotlivých vrstev se prolínají mezi sebou. Například skutečnost, že dítě zůstává do svých 3 let s matkou doma (makrosystém), protože nejsou v dané zemi podporovaná zařízení pro batolata (ekosystém). Z toho důvodu nemůže matka pracovat (mezosystém) a věnuje se o to více svému potomkovi (mikrosystém). V těchto sférách existuje celá řada variant, jejichž různorodými kombinacemi se modifikuje socializace dítěte (Thorová, 2015).

Termín funkční gramotnost nalezneme v literatuře vymezen v mnoha různých formulacích. Všechny se shodují v základní představě, a to sice té, že se jedná o rozšíření gramotnosti o její využitelnost v každodenním životě. Skládá se ze tří dimenzí:

- * Textová (literární) gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění textů jako jsou noviny, zprávy, komentáře apod.
- * Dokumentová gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k využití informací z různých zdrojů a jejich vzájemná kombinace (formuláře, jízdní řády, mapy, pokyny, diagramy, reklamní prospekty apod.)
- * Numerická gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k provádění početních operací s hodnotami, které čtenář najde v různých dokumentech (tabulky, grafy, účty, objednávky zboží, bankovní formuláře, oznámení banky o úrocích apod.) (Doležalová, 2005).

4. Finanční gramotnost

„Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností, a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků na měnící se životní situaci. ”

Je tvořena třemi složkami. Peněžní gramotnost, je soubor dovedností potřebných k provádění hotovostní a bezhotovostní platby. Cenová gramotnost je dovednost porozumět proměnlivosti peněz v čase, inflaci, úrokům. Rozpočtová gramotnost je soubor kompetencí potřeby k vedení osobního či rodinného účtu. Schopnost plánovat a reagovat na životní situace (pojištění, úvěr apod.) (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010).

O tom, jaké složky funkční, potažmo finanční gramotnosti bude mít dítě více či méně vyvinuté rozhodují do značné míry rodiče. Jak přistupují k penězům a hospodaří s nimi rodiče nebývá natolik odlišné od následného počínání dítěte v dospělém věku. Stejně tak, jako rodiče učí děti hygienickým a společenským návykům, měli by je učit i umět si rozdělit peníze podle potřeby a uvažovat o nich také do budoucnosti (Doležalová, 2005).

Další výzkumy mají na svědomí Bartosiewicz a Suchecka, kteří se zaměřili na porozumění dětí bankovním mechanismům, a to ve věkových kategoriích 7 – 8 a 11 – 12 let. Studie proběhly v letech 2003 a 2009. Děti z mladší věkové kategorie vnímají jako hlavní funkci banky jako úschovnu peněz. Přes 90 % dětí ze starší věkové kategorie vědělo, že si v bance mohou půjčovat peníze. Téměř 90 % z těchto dětí také vědělo, že bance musí z půjčky zaplatit peníze navíc. Přesná procenta odpovědí na otázku, jakou částku dostane banka (menší či stejnou), když poskytne půjčku, může čtenář najít v tabulce č. 1 v příloze bakalářské práce (Kolodziej, 2012).

Finanční gramotnost zahrnuje také představu dětí o cenách. Právě tuto problematiku zkoumaly Foxová a Kehret-Wardová v roce 1990, kdy porovnávaly přístup dětí předškolního, středního školního věku a adolescentů. Zeptaly se jich, za kolik peněz by prodávaly kolo. Předškolní děti cenu určovaly podle velikosti kola. Desetileté děti preferovaly jako hlavní faktor, kolik práce dalo kolo vytvořit. Třináctileté děti již uvažovaly na vyšší úrovni a zajímaly se o využitelnost kola pro konkrétního zákazníka. Jak dobré kolo to je. Třináctileté děti se svým uvažováním velmi blížily dospělému, chybělo jim pouze zahrnutí otázky

nabídky a poptávky. Z výzkumu vyplývá, že děti ve věku mezi 8 a 11 rokem již dobře rozumí výměně peněz za vynaložené úsilí, nicméně zatím nejsou schopny porozumět ekonomickému systému jako celku. Ukazuje se, že děti rozumí postoji obchodníka, který potřebuje z obchodu profitovat, ovšem nerozumí samotnému stanovení ceny. Adolescenti se hlubšímu porozumění blíží již více (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014).

Právě otázce nabídky a poptávky věnovali své experimenty Thompsonové a Sieglera v roce 1998. Pracovali s dětmi ve věku 4 – 10 let. Výzkum se skládal ze tří dílčích experimentů. V první části každému dítěti pověděli následující příběh a zaznamenávali si jeho odpovědi.

Jednoho prázdninového dne, kdy hodně lidí odjelo z města, nepřišlo mnoho lidí do Kathyina obchodu s limonádou. Myslíš si, že Kathy ten den prodala více, stejně či méně limonád?

Na příběh navazoval druhý:

Johnův obchod s limonádou je jediný v ulici. Jednoho dne, se však dvě děti ze sousedství rozhodly, že si také otevřou stánek s limonádami před svým domem. Myslíš si, že John pak prodal více, stejně nebo méně limonády?

Ukázalo se, že děti ve věku 4 – 5 let rozumí zákonitosti poptávky v prodeji. Osmileté děti rozuměly také důležitosti vzdálenosti nabízené limonády pro zákazníka. Nicméně mnoho desetiletých dětí nechápalo vliv motivace a morálky. Podle Sieglera a Thompsonové je chápání nejprve poptávky a poté nabídky, v pořádku. Poptávka zapříčiňuje změnu, která má nějaký dopad. Zatímco změna nabídky je spojena s prodejem více nepřímo. Experiment pokračoval dalším příběhem, ve kterém byly děti opět konfrontovány s motivací a morálkou. V tomto případě byl však dopad (vliv nebo jeho absence) prodeje dopředu stanoven a ony byly požádány, aby vysvětlily, proč tomu tak je. Ukázalo se, že děti byly lepší ve vysvětlování v případě, kdy došlo ke změně (ovlivnění výsledku) než v případě, kdy nedošlo k žádné změně. Poslední část experimentu opět pracovala s příběhy. Dětem byl předložen příběh a vždy jedno ze tří různých vysvětlení obsahu.

Thomsonová a Siegler ve svém výzkumu pokračovali o rok později a zaměřili se na čtyři ekonomické prvky: hledání profitu, soupeření mezi obchodníky, získání zboží a problematika úspor. Opět použili podobné příběhy o limonádách, jako tomu bylo v předchozí studii. Nicméně nyní byla dětská vysvětlení analyzována více do hloubky. Ukázalo se, že porozumění prvků spolu blízce souvisí. Šestileté a mladší děti dobře rozumí tomu, že někdo chce získat nějaké toužené zboží, ovšem dalším třem ekonomickým prvkům rozuměly velmi zřídka. Významný rozdíl se ukázal mezi šestiletými a osmiletými. Většina osmiletých

rozuměla všem čtyřem prvkům, kdy s přibývajícím věkem (až do 10 let) se ještě více zlepšovaly (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014).

Suchecka v roce 2009 pokračoval v Polsku výzkumnou otázkou, jak se změní cena produktu v případě zvýšení spotřeby. Měl dvě věkové kategorie 8 a 12 let. Ze studie vyplynulo, že 8 % osmiletých a 45 % dvanáctiletých odpovědělo správně, že cena produktu klesne. Čtenář může nahlédnout do přesných výsledků v tabulku č. 2 v příloze bakalářské práce (Kolodziej, 2012).

Podle výzkumů Foxové a Kehret-Wardové a Thompsonové a Sieglera dochází u dětí ve věku 4 – 10 let k největšímu progresu v jejich chápání ekonomického systému. Děje se tak pravděpodobně z toho důvodu, že roste jejich schopnost přijímat neznámé konstrukty a zasazovat si je do již přítomných. Dále se děti zlepšují v porozumění kauzality, ale také její absence. Nicméně autoři připouštějí, že neméně důležité pro finální úroveň porozumění tržní ekonomice, je také množství zkušeností s ní, jaké dítě má (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014).

5. Děti a peníze

Ekonomika jde rychle dopředu, peníze postupně vrůstají do více sfér lidského života. Jsou to prostředky, které pomáhají lidem k dosažení jejich cílů. Ve společnosti se o penězích mluví těžko. V některých kulturách je to větší, a v některých menší tabu. Peníze jsou vnímány jako něco špinavého. Pro peníze se pracuje na úkor ostatního či ostatních, pro peníze si lidé dokáží ublížit, pro peníze se vraždí, pro peníze lidé uzavírají sňatky. Existují také nehezké přívlastky, které o lidech řekneme *je na peníze* nebo *je lakomý* (Ježek, 2002).

Přesto všechno však peníze v současné době rozhodují o kvalitě života jedince, skupiny i celého společenství. (Kociánová, 2012). Každá společnost zaujímá pro sebe typický postoj k penězům. Stejně tak své postoje k penězům předávají rodiče na své děti. Záleží, zda mají finančních prostředků málo či hodně. Názory jsou ovlivněny také politickou orientací, vzhledem, majetkem, způsoby trávení volného času, zaměstnáním rodičů a celkovým socioekonomickým statusem rodiny. Z pohledu ekonomické psychologie mají peníze čtyři hlavní funkce: prostředek směny, měřítko hodnoty, zásoba bohatství, měřítko a prostředek úhrady odložených plateb. Rodiče musí zvolit správný způsob, jak dětem funkci peněz vysvětlit. Zejména vyvarovat se zneužití peněz jako úplatků za nedostatek času strávený s dítětem, projevů lásky a sounáležitosti (Furnham & Argyle, 2000).

Rodiče mají často pocit, že není nutné o penězích před svými dětmi mluvit. Laniado doporučuje, aby si rodiče uvědomili, že peníze jsou nedílnou součástí jejich životů, která je v každý okamžik ovlivňuje. Peníze pomáhají k uspokojování životních potřeb a ke zvýšení kvality života. Rodiče by měli předat dětem vše, bez čeho se v životě neobejdou. Znalosti v oblasti financí jsou jedny z nich (Laniado, 2002).

5.1. Děti a peníze v předškolním a školním věku

Berti a Bombi, italské psychologové, zrealizovaly studii zaměřenou na vnímání peněz dětmi ve věku 3 – 13 let. Zjistily, že děti ve věku 3 – 5 let si nedokáží představit, kde dospělí peníze dostávají. V tomto věku jsou často svědky, jak rodiče platí v obchodě. Směnu peněz vnímají jako jakousi hru. Dokonce vrácení peněz mohou považovat za získání větší částky, než kterou rodič prodáváči dal. S nástupem do školy (6 – 7 let) již dítě umí rozlišovat mezi hodnotami bankovek. Není však prozatím schopné rozpoznat hodnotu a cenu výrobku. Funkci banky vidí v ochraně peněz, aby je rodiče neztratili. V 7 – 9 letech si ještě některé děti myslí,

že bankomat peníze rozdává. Dokážou si již sami spočítat, kolik jim má prodavač vrátit při placení. Po 10 roce života již dítě dovede racionálně uvažovat o tom, co je to bohatství, zisk, spoření či výdělek. Stejně tak rozumí hodnotě výrobku v porovnání s cenou výrobku. V deseti letech má dítě ustálenou představu o množství, počtu i hmotnosti, která mu napomáhá v posuzování kvality, která s pochopení hodnoty výrobku úzce souvisí. Má představu také o tom, v jaké souvztažnosti je vykonaná práce, cena materiálu, umožnění prodeje a následný zisk (Berti & Bombi, 1981).

Progres v ekonomickém uvažování dítěte okolo desátého roku života potvrzuje i výsledek další, již výše zmíněné, studie. Na otázku *Kolik bys chtěl/a vydělávat za měsíc, až budeš dospělý/á?*, mají děti realistický náhled až od třetí či čtvrté třídy, jak zjistili Morgadová a Vyskočilová (2000). Částku odpovídající reálným možnostem uvedlo 98 % těchto dětí. Dobrou orientaci dětí také potvrzuje jeden z výsledků studie, že na otázku, *Co všechno budeš s těmi penězi platit?* nikdo neodpověděl *nevím*. Jmenovaly nejčastěji potraviny, dopravu, poplatky za bydlení, oblečení. Výzkum byl prováděn také v Portugalsku, tam děti uváděly navíc daně (Morgado & Vyskočilová, 2000).

Další oblast výzkumu byla věnována otázce, jak děti rozumí toku peněz ve vztahu ke zboží. Děti byly tázány na sérii otázek: *Zač dostává tatínek peníze? Od koho je dostává? Od koho je dostává zaměstnavatel? Od koho nakonec jsou peníze, které dostává tatínek?*

Následující série otázek byla orientována na porozumění ceny zboží. Autoři sled otázek koncipovali tak, aby dítě samo došlo ke správnému závěru. *Kdo vyrábí boty? Kam přijdou boty z továrny? Dostanou dělníci v továrně zaplacení za ty boty, co vyrobili, tolik peněz, kolik ty za ně dáš v obchodě? Dostanou více nebo méně?* Doplnující otázky v návaznosti na předchozí odpověď dítěte: *Odkud továrna bere peníze na materiál? Komu přijdou ostatní peníze?*

Poslední série otázek byla věnovaná službám: *Co se stane s penězi, které zaplatíš v tramvaji za lístek? Kam nakonec ty peníze přijdou? Na co je tam potřebují?*

Dětem dělalo potíže uvědomit si, že dělník nevyrobí pouze ten jeden pár bot a jeho výplata by měla zahrnovat i další páry bot. Nepočítaly také s dalšími výrobními náklady jako je chod továrny, management, materiál, administrativa, logistika, doprava apod. Portugalské děti o něco více než české navrhovaly, že by výše mzdy dělníka měla odpovídat výši ceny páru bot v obchodě. Výzkum se zúčastnily děti ve věku sedm až deset let. V tomto období dítě postupně začíná nahlížet na svět kolem sebe se schopností decentrace, konzervace a

reverzibility. Přesto však zůstává, že uvažuje na základě již zažitých zkušeností. Pokud doposud nepřišlo do styku s tím, jak funguje chod továrny například na školní exkurzi apod., nedokáže do ceny výrobku či mzdy dělníka další náklady promítnout.

Autorky se v závěru shodují, že úroveň dětské kognice je do velké míry ovlivněna jejich aktivitou a behaviorálním učením. Jako důvod uvádějí nejen své výsledky, ale také výsledky dalších komparativních mezikulturních výzkumů, které ukázaly signifikantní rozdíly napříč věkovými skupinami nikoliv kulturami (Vyskočilová, 2006).

5.2. Děti a peníze v období dospívání

V období dospívání (12 – 16/18 let) se podle Eriksona jedinci potýkají především s hledáním vlastní identity & nejistotou o své vlastní roli. Jejich nejistota se projevuje tendencí stýkat se s vrstevníky, kteří jsou na tom stejně. Vědomí své správné identity jedinci dává pocit důvěry, že jeho vnímání sebepojetí je shodné s náhledem ostatních na jeho osobu. Dospívající mají často vysoké nároky na sebe samotné i na okolí (Vágnerová, 2005).

Vztah dospívajících k penězům závisí na jejich socioekonomickém statusu a prostředí, ve kterém se pohybují, s kým se stýkají. Právě z důvodu výrazné sebekritičnosti mohou vznikat traumata například z faktu, že jedinec pochází z chudých poměrů. Situace může vyvolat pocit hanby a snahou identifikovat se s bohatšími jedinci navzdory všemu. Významnou roli hraje také, jak dospívající srovnávají svou finanční situaci s tím, co jim předkládají média a jiné zdroje (Rendon & Kanz, 1992).

6. Kapesné

S věkem dítěte roste také jeho chuť mít vlastní peníze a přiblížit se tak budoucí finanční nezávislosti. Je vhodné, aby s nově poskytovaným kapesným rodiče nastavili s dítětem určitá pravidla. Rodiče s předáním peněz dítěti předávají také finanční odpovědnost, kterou by mělo dítě pocítit. Důležitá je také forma, jakou je kapesné dítěti dáno. Zda je dítěti předáváno jako něco, na čem se domluvili a má na ně nárok, nebo zda rodiče dítěti naznačují, že je to něco za zásluhy.

Někdy je možné také pozorovat rodiny, kdy se rodiče prostřednictvím kapesného vypořádávají s tím, že nemají na dítě dostatek času a nevěnují mu pozornost (Bailey & Law, 2013).

Někteří rodiče jsou zvyklí své děti odměňovat za dobrý školní prospěch penězi. Mnohdy se stává, že dítě už poté není ochotno učení věnovat čas, pokud za to nedostane peníze. Tato motivační složka se rodičům nevyplácí (Hubinková, 2008).

Právě odměňování například domácích prací bývá z psychologického hlediska diskutabilní. Dítě by mělo být ochotné pomoci rodině bez vidiny výdělku. V případě, že dítě vykoná nějakou významnou větší činnost, pak je to na zvážení. Například pokud pomáhá strýci s trháním a poté prodejem jablek. Jedná se o analogii k jeho budoucí pracovní dráze. V tomto případě je získání, jeho věku adekvátní, finanční odměny v pořádku. Předání peněz by mělo být řádně okomentováno, aby dítě pochopilo, že je to odměna za jeho dobrou práci (Doležalová, 2005).

Při poskytování kapesného by rodiče měli mít na paměti, že peníze jsou pouze krátkodobou motivací. Dan Ariely společně s HR managerem Liadem Bareketem, ze společnosti Intel v Izraeli, provedli průzkum v továrně vyrábějící kola. Zaměstnanci továrny pracovali těžce, 12 hodinové směny, a jejich motivace a chuť do práce měla sestupnou tendenci. Vedení se rozhodlo, že zkusí experiment na nově příchozích do společnosti. Jak budou pracovat svůj první den. Vytvořili 3 varianty, které měly zaměstnance vybudit k lepšímu výkonu. První byl finanční příspěvek poměrně slušné částky. Druhou byl voucher na pizzu pro celou rodinu. Třetí byla pochvala za dobře odvedenou práci. Čtvrtou skupinou byla skupina kontrolní, která neměla dostat nic. Výsledek experimentu potvrdil, že peníze, voucher na pizzu nebo pochvala měli signifikantní vliv na výkon zaměstnanců než absence všeho v případě kontrolní skupiny. Peněžní odměna měla 49 % úspěšnost, pochvala pak 66 % a voucher na pizzu 67 % úspěšnost. Voucher na pizzu pro celou rodinu zajistil pochvalu sekundárně v rodině

zaměstnance. Pocit úspěchu jedince motivuje daleko více k aktivitě než peníze (Ariely, 2016).

Z toho důvodu by kapesné či jiné peníze neměly nahrazovat verbální ocenění dítěte. Jedině tak bude příště znovu motivované do další činnosti.

Předávání kapesného by mělo být nezávislé na náladě rodičů. Nemělo by být v žádném případě nástrojem pro potrestání za například špatný školní prospěch. Mělo by být předáváno ideálně ve stejný čas a pro děti na prvním stupni jednou týdně. Děti se postupně učí pracovat s časem. Rozložením si finanční částky do sedmi dnů zvládají lépe než do delšího časového úseku. Mertin a řada dalších psychologů, doporučuje dávat dítěti kapesné od první třídy. Vstupem do školy se dítě osamostatňuje. Ve škole je bez rodičů a vlastnictvím pár korun se cítí být blíž světu dospělých. Kapesné slouží pro jeho drobné nákupy, a učí se s ním tak dobře hospodařit. Z předávání kapesného by měl být udělán jakýsi obřad například každou neděli večer po večeři apod. (Mertin, 2004).

Pravidelnost je pro dítě důležitá, aby se mohlo na částku spolehnout a hospodařit s ní. Není proto žádoucí, když například rodič zapomene kapesné dítěti dát. Obřad je významný proto, že dítěti tím rodič vtiskne jakousi zodpovědnost a důležitost, především u menších dětí. Na počátcích dochází často k tomu, že dítě utratí celou částku za zbytečnosti. Není žádoucí, aby mu rodič ihned přispěchal na pomoc a řídil jeho výdaje za něj. Rodič může poradit, říci svůj názor, ale nechat dítě se učit. Samo časem pochopí, že je lepší si například na něco našetřit (Laniado, 2002).

Abrahamovitch, Freedman and Pliner na začátku devadesátých let provedli výzkum, ve kterém se zaměřili na význam kapesného. Děti ve věku 6, 8 a 10 let měly nakupovat v obchodě (simulace obchodu), a to buď použitím kreditní karty nebo hotovosti. Měly dovoleno si vzít domů všechny peníze, které neutratí. Děti, které byly zvyklé dostávat kapesné, utratily přibližně stejnou částku bez ohledu na to, zda platily kreditní kartou nebo v hotovosti. Děti, které nebyly zvyklé dostávat kapesné, utratily mnohem více, když platily kreditní kartou. Z výzkumu vyplývá, že dostávání kapesného je důležité pro dítě, pro jeho učení se hospodaření s penězi (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014).

Hospodaření s penězi se týká také výše kapesného. Stěžejní není natolik výše kapesného, ale spíše co vše si dítě z částky hradí. Zda skutečně ji má pouze na své drobnosti nebo si například hradí školní kroužky, lístky na autobus, obědy ve škole apod. Děti, které si musí hradit některé z výše zmíněných, mají lepší předpoklady k tomu se naučit lépe hospodařit.

Tento scénář je lepší analogií na život dospělého člověka. Naopak děti, které mají kapesné jen pro své potřeby mají v tomto směru bezstarostnější dětství (Emilianová & Schweitzerová, 2004).

V roce 1998 Webley a Plaisier provedli výzkum, ve kterém se zaměřili na to, jak děti své peníze utrácejí. Identifikovali tři hlavní zdroje, ze kterých děti nejčastěji získávají peníze. Jsou to peníze k narozeninám, kapesné a peníze na prázdniny. Zkoumali ekonomické chování 60 dětí ve třech věkových kategoriích (5 – 6, 8 – 9, 11 – 12). Zjistili, že většina dětí peníze utrácí odlišně v souvislosti s tím, jak je získá, a kolik je jim let. Přesné výsledky jsou vypsány v následující tabulce (Table 1).

Table 1 The relationship between children's spending and the source of money

<i>Pocket money</i>				
<i>Age</i>	<i>N</i>	<i>Save most or all</i>	<i>Save half and spend half</i>	<i>Spend most or spend all</i>
5-6	9	3	2	4
8-9	17	4	8	5
11-12	18	9	2	7
Total	44	16	12	16
<i>Holiday money</i>				
5-6	9	2	0	7
8-9	15	1	2	12
11-12	17	0	1	16
Total	41	3	3	35
<i>Birthday money</i>				
5-6	14	4	2	8
8-9	14	4	2	8
11-12	17	2	1	14
Total	45	10	5	30

Note: The cell entries show the number of children giving answers of each type.

(Webley & Plaisier, 1998)

Z kapesného děti část utratí a zbylou část si šetří na dárky na Vánoce, narozeniny nebo speciální příležitosti. Peníze na prázdniny utratí na prázdninách za zábavu, suvenýry a dárky pro rodinu či přátelé. Peníze, které dostanou na narozeniny z pravidla utrácí za oblečení, boty, hračky a zbylé peníze si šetří. Z tabulky je zřejmé, že v oblasti šetření je signifikantní rozdíl mezi penězi k narozeninám či na prázdniny, a kapesným. Z kapesného v porovnání se zbývajícími zdroji bývá nejvíce ušetřeno.

Webley a Plaisier se zabývali také tím, jak děti vnímají rozdíl ve frekvenci dostávání kapesného. Malé děti si nedokázaly dobře představit výhody dostávání kapesného jednou za 14 dní či jednou měsíčně. Většina z nich je dostávala jednou týdně. Starší děti už však

dokázaly posoudit, jak velkou roli hraje sebekázeň v hospodaření s penězi, když dostávají kapesné jednou za měsíc. Na druhou stranu dokázaly identifikovat také výhody, kterou je bezesporu získání větší částky najednou.

Výzkum ukázal, že děti ve věku 11 – 12 let, stejně jako dospělí, používají mentální počítání, které je jejich vodící linkou ve správě jejich vlastních peněz. Signifikantním nejvýznamnějším důkazem byla poslední část výzkumu. V té se zaměřili na odlišné chování dětí a dospělých v situaci, kdy ztratí lístek, oproti tomu, kdy ztratí peníze v hodnotě lístku. Dospělí jsou méně ochotní si koupit po ztrátě lístku další lístek, než je tomu v případě, kdy ztratí peníze v hodnotě lístku.

Table 2 The relationship between age and reactions to the lost ticket\lost money scenario

	<i>Lost ticket</i>		<i>Lost money</i>	
	<i>Buy ticket</i>	<i>Wouldn't buy</i>	<i>Buy ticket</i>	<i>Wouldn't buy</i>
5-6	8	2	7	3
8-9	5	5	9	1
11-12	2	8	9	1
Total	15	15	25	5

Note: Wouldn't buy includes 'it depends' responses.

(Webley & Plaisier, 1998)

Jak je patrné z tabulky výše (Table 2), děti se s věkem začínají podobat ekonomickému uvažování dospělých. Děti z věkové skupiny 11 – 12 let byly méně ochotné koupit si nový lístek po ztrátě předešlého. V této oblasti je znatelná klesající tendence napříč všemi věkovými kategoriemi (Webley & Plaisier, 1998).

Existuje celá řada příruček, které mohou pomoci rodičům při úvodu dětí do světa ekonomiky. Jednou z nich je *Behavioural Economics for Kids* od Neil Bendle a Philip Chen. Kniha upozorňuje na každodenní interakce rodiče s dítětem a rozebírá je z hlediska ekonomické psychologie. Jsou strukturovaně zařazené do několika témat například vlastnictví, důvěra, časové hledisko, spravedlnost, nepoctivost, spoření apod. Věnuje pozornost také Kahnemanovu efektu rámu a principu averze ze ztráty (Bendle & Chen, 2013).

Dalšími zajímavými publikacemi jsou knihy *Chytré pohádky z lesní mýtiny* a *Chytré pohádky z městské zahrádky* od Evy a Michala Skořepových. Dítěti tak nenásilnou formou poodhalí ekonomické zákonitosti a podpoří tak jeho tvorbu finanční gramotnosti. Každá pohádka se věnuje jednomu tématu například *O chytrých mravencích* (dělba práce), *O*

spořivém křečkovi (význam úspor, rezerv a péče o majetek) a mnoho dalších (Skořepová & Skořepa, 2012).

Problematikou kapesného se zabývala také již výše zmíněná studie Morgadové a Vyskočilové z roku 2000, ve které porovnávaly 75 českých a 75 portugalských dětí. Zjistily, že 34% českých dětí dostávalo v roce 2000 kapesné, v Portugalsko to bylo 100% dětí. České děti dostávaly menší kapesné než portugalské. Větší počet českých dětí si šetřilo peníze na koupi něčeho hodnotnějšího (Morgado a Vyskočilová, 2000).

7. Schopnost odložené gratifikace

V sedmdesátých letech Walter Mischel přišel s Marshmallow experimentem, který později replikoval také Philip Zimbardo. Výzkum měřil čtyřleté děti a jejich sebekázeň. Na kolik jsou schopné tzv. odložené gratifikace, tedy ochoty odložit svůj okamžitý požitek ve prospěch většího požitku v budoucnu. Experimentátor začínal lehkým úkolem pro dítě, za který jim poté nabídl Marshmallow bonbon s tím, že když vydrží několik minut ho nesníst, dostanou ještě druhý. Mezitím odešel z místnosti a nechal je s bonbonem samotné. Zimbardo tvrdí, že děti, které vydržely bonbon nesníst, jsou více orientované na budoucnost. Naopak děti, které neodolaly a bonbon snědly, byly orientované více na přítomný okamžik. Zimbardo o 14 let později se stejnými dětmi ve výzkumu pokračoval. Zjistil, že děti, které byly jako čtyřleté schopné bonbon nesníst a počkat si na další, byly poté více úspěšné ve škole. Měly také větší sebevědomí a lépe pracovaly pod tlakem. Naopak děti, které před 14 lety na druhý bonbon nepočkaly, měly horší školní výsledky a byly náladové a nerozhodné. (Mischel, 2015)

Keith Chen přišel v roce 2013 s hypotézou, že schopnost odložené gratifikace může souviset s jazykem, jakým dítě hovoří. Podle Chena, jazyk, který rozlišuje přítomný a budoucí čas determinuje dítě k chování méně orientovanému na budoucnost a naopak. Chen uváděl prp příklad angličtinu nebo italštinu. Naopak například mandarínština je jazyk, který nerozlišuje v gramatice přítomný a budoucí čas. Vyjadřuje budoucnost pomocí slov vyjadřujících také přítomnost. Stejně je to například v němčině. (Chen, 2013)

O dva roky později na Chenův výzkum navázali Sutter se svým týmem (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015). Vybrali si k výzkumu základní školu v menším městě na severu Itálie, kde je velká koncentrace německých rodin. Italštinu označili za s-FTR (strong Future-Time-Reference) a němčinu za w-FTR (weak Future-Time-Reference). V italštině se informaci o zítřejším chladném počasí vyjádří v překladu *Bude chladno zítra*, ovšem v němčině je to *Je chladno zítra*.

Výzkum proběhl v roce 2012, zúčastnilo se ho více jak 860 dětí ve věku 6 – 11 let z monolingvních rodin (německých nebo italských). Dále byl výzkum rozšířen o dalších 203 dětí z bilingvních rodin, kde hovořil jeden rodičův italsky a druhý španělsky.

V souvislosti s věkem nebyly zjištěny signifikantní rozdíly ve vztahu k jazykům. Německé děti skórovaly v trpělivosti výše než italské děti ve všech věkových kategoriích. U italských dětí byla znát rostoucí křivka s přibývajícími roky. U německých dětí došlo k jednomu skoku

v progresu, a to mezi sedmi až osmiletými a osmi až devítiletými dětmi. Na konkrétní výsledky může čtenář nahlédnout v tabulce č. 3 v příloze bakalářské práce.

Experiment měl několik částí. Dětem byl vysvětlen jako hra, kde si mou v obchodě kupovat žetony. Hra měla tři dílčí části.

První – Experimentátor nabídl dětem, že mohou získat dva žetony ihned nebo tři žetony, které dostanou až za 4 týdny. Ke každé odpovědi měly zaškrtnout příslušný čtvereček ve formuláři. Dále byl dětem nabídnut oblíbený dárek (autoři neuvádí, co to bylo), kterého buď získají dva kusy ihned po skončení hry nebo si počkají čtyři týdny a dostanou tři kusy. V první části německé děti skórovaly nad italskými ve 3 z 5 věkových kategoriích, a to v 6/7, 8/9, 9/10. V ostatních kategoriích 7/8 a 10/11 byly výsledky vyrovnané.

Druhá – část byla velmi podobná té první. Děti před sebou měly formulář se stejnými okénky jako v první části. Na levé straně byly nakresleny dva žetony s nápisem *now* a na pravé čtyři s nápisem *4 weeks*. Byly tázány opačně. Co si myslí, že se stane, když zaškrtnou dva žetony, a co se stane při zaškrtnutí čtyř žetonů. Všechny děti skórovaly výš než v předešlé části. Italské děti dosahovaly ve věkových kategoriích 9/10 a 10/11 100 % nárůst. Ve zbývajících byl nárůst nižší než 100 %. Německé děti skórovaly ve čtyřech věkových kategoriích o 100 % výš. Pouze v kategorii 6/7 byl zaznamenán nárůst nepatrný.

Třetí – část byla zadání prakticky totožná s druhá částí. Změnou byl pouze navýšený počet žetonů na pravé straně ze 4 na 5. V této části poprvé měl graf obou skupin exponenciální charakter. Italské děti skórovaly přibližně o jednu čtvrtinu výš a německé děti o jednu třetinu výš. Konkrétní výsledky najde čtenář v tabulce č. 3 v příloze bakalářské práce.

Popsané tři úkoly byly podrobeny rozboru i z pohledu bilingvních rodin. Ukázalo se, že děti z bilingvních rodin vykazovaly menší míru trpělivosti než děti z čistě německých rodin, ale naopak vyšší míru trpělivosti než děti čistě italských rodin. Detailní výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 4 v příloze bakalářské práce.

Autoři analyzovali také stálost v chování. Zda dítě, které vykazovalo trpělivost v jednom úkolu, bylo trpělivé i v dalších a naopak. Ukázalo se, že inkonzistence byla stejná u všech dětí ve věku 6/7. U německých dětí s věkem klesala či oscilovala. Italské děti v této oblasti měly s věkem podobný skór. Netýkalo se to věkové kategorie 10/11, kdy došlo k 50 % poklesu. Přesné výsledky najde čtenář v tabulce č. 5 v příloze bakalářské práce.

Další částí experimentu se zúčastnilo 666 dětí (7 – 11 let), kde pracovaly již s reálnými žetony a rozdělovaly je do nakreslených krabiček na papíře. Zadání bylo obdobné. Na začátku si každé dítě mohlo vzít 5 žetonů. Dále bylo pobídnuto, aby se rozhodlo, jak žetony rozdělí. Za žetony dané do krabičky *now* si po ukončení experimentů může koupit v obchodě nějaký dárek. Žetony, které dá do krabičky *4 weeks* se mu zdvojnásobí. Dostane je za 4 týdny a také si za ně může v obchodě něco koupit. Německé děti skórovaly na škále trpělivosti výše než italské děti. Ve dvou případech tomu bylo o 50 % (7/8, 9/10) a ve věkové kategorii 8/9 to bylo o jednu třetinu a v kategorii 10/11 o jednu čtvrtinu. Detailní výsledky najde čtenář v tabulce č. 6 v příloze bakalářské práce.

Poslední část experimentu vyžadovala ze strany dětí projevit strategické uvažování. Měřila jejich ekonomické chování. Na začátku každé dítě dostalo 5 žetonů. Před sebou mělo na papíře nakreslené dvě truhly. Do jedné z nich si mohlo své žetony schovat, druhá mu počet žetonů zdvojnásobovala. Žetony v druhé truhle mohl však také ztratit. Vše záviselo na tom, jakou si vytáhne kartu (ztráta/zdvojnásobení). Německé děti dávaly do druhé truhly 2,32 žetonů a italské děti 2,45. Sutter a kolektiv svým výzkumem podpořili hypotézu Keitha Chena o vlivu jazyka na trpělivost. Finální část experimentu však neprokázala, že by měl jazyk vliv také na ekonomické chování dětí (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015).

V dospělém životě jedince lze odloženou gratifikaci přirovnat k vykonané práci a získané mzdě. Člověk pracuje v jednom měsíci, ale mzdu dostane až v měsíci následujícím.

7.1. Jak děti umí šetřit?

Jak se dítě učí hospodařit s penězi závisí primárně na jeho rodině. Spoření peněz souvisí zajisté jak s trpělivostí, tak i se sebeovládáním, sebekázní. Zdeněk Matějček přišel s tzv. *trojfázovým hospodařením*, které dítě postupně naučí ekonomickému uvažování.

První fáze – Rodiče dávají dítěti malou částku na týden či čtrnáct dní, se kterou může dítě libovolně nakládat. Rodiče ho nehlídají. Nevyčítají mu, pokud ji celou utratí za zbytečnost. V případě, že se mu však podaří něco ušetřit, pochválí ho.

Druhá fáze – Rodiče zavedou společný fond, do kterého přispívají oni, ale také dítě např. penězi k narozeninám, od babičky apod. Z fondu si může brát peníze na své potřeby, ale musí si o ně říct. V této situaci kooperuje dítě s rodiči. Domlouvají se, co a kdy se bude kupovat.

Třetí fáze – Dítě má větší fond, ze kterého se ovšem běžně nebere. Dítě si šetří půl roku či rok na něco, co si přeje. Koupí oné věci by pak měla být věnována patřičná pozornost. Pomoci uvědomit si dítěti, že čekání se vyplatilo a může si konečně užívat libé pocity. (Matějček, 1989)

Pro úspěšné šetření peněz hraje velmi důležitou roli faktor těšení se. Podmínkou pro to je, aby si dítě něco přálo. (Mertin, 2004)

Jak se dětem daří šetřit, a jaký k šetření mají přístup souvisí také s věkem. Některé teorie tvrdí, že s věkem děti lépe šetří, protože dostávají větší částky, ze kterých snadněji našetří. Jiné se přiklání k té variantě, že šetří více, protože si umějí lépe rozvrhnout své hospodaření v konkrétní časový úsek. Jak bylo popsáno již výše, s rostoucím věkem zákonitě neroste signifikantně procento ušetřených peněz z kapesného ani z jiných příjmů. Schopnost šetřit pravděpodobně souvisí s tím, zda dítě dostává či nedostává kapesné, jak bylo již výše popsáno. A dále pak s mírou sebekontroly a schopnosti odložené gratifikace. (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014)

Studie z devadesátých let, Webleye z roku 1993 a Sonuga-Barkea z roku 1993, navázaly na experiment Waltera Mitchela z šedesátých let. Probandi experimentu byly děti ve věku 4, 6, 9 a 12 let. Detaily jednotlivých studií byly odlišné, ale na hlavním se studie shodovaly. Děti hrály stolní hru, ve které každé dítě mělo svůj obchod s hračkami a svou banku. V průběhu hry však mohlo být dítě ohroženo krádeží lupičem (externí ohrožení) nebo obcházejícím stánkem se sladkostmi (vnitřní ohrožení). Děti měly možnost si dát své peníze do banky, aby je uchránily před nebezpečím. Čtyřleté děti vůbec nerozuměly principu šetření. Ukládaly si peníze do banky bez důvodu. Nebyly schopné vysvětlit, proč tak činí. Šestileté děti byly orientované na to, co je správné. Považovaly spoření peněz za něco výrazně hodnotného, jak by to mělo správně být. Současně s tím, přistupovaly k penězům v bance, jako ke ztraceným penězům. Nadále s nimi nepočítaly. Většina starších dětí ve věku 9 a 12 let rozuměla šetření peněz velmi dobře. Přistupovala k němu jako k jedné ze strategií, jak dosáhnout cíle. Děti v tomto věku dokázaly uvažovat i o jiných variantách například vyjednávání o navýšení (smlouvání s rodiči). Součástí experimentů byl i rozhovor s rodiči některých respondentů, kteří se vyjadřovali k nakládání svých dětí s penězi. (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014)

Terri Friedlinová z University of Kansas, publikovala v roce 2014 svůj longitudinální výzkum, ve kterém se zaměřila na to, jak děti pokračují ve své dovednosti šetřit v mladé dospělosti. Měla 691 respondentů. Použila výsledky z několika dalších studií, a zjišťovala, na

kolik hraje roli založení spořicího účtu v dospívajícím věku, pro budoucí přístup dítěte ke spoření v mladém dospělí (20 – 25 let). Terri Friedlinová vytvořila metaanalýzu 13 studií, které byly publikovány za poslední tři roky. Ukázalo se, že ve všech případech byl signifikantně prokázán pozitivní vliv spoření v pubescentní či adolescentním věku a následném spoření v mladém dospělí. Terri Friedlinová přišla na to, že mladí dospělí, kteří měli svůj spořicí účet založený ještě v pubescentním či adolescentním věku, a spořili na něj společně s rodiči, dvakrát více spořili v mladém dospělí než ti, kteří spořicí účet dříve založený neměli. Zajímavostí je, jakou roli hrála osoba, na kterou byl účet založen. Dospívající, kteří měli spořicí účet založený na své jméno, měli poté vlastní spořicí účet i v mladém dospělí, a to dvojnásobně oproti ostatním, kteří účet na své jméno neměli. Čtenář si může detailní výsledky výzkumu prohlédnout v tabulce č. 7 v příloze bakalářské práce.

Terri Friedlinová zjistila, že v případě, kdy dospívající ani rodič neměli spořicí účet, v mladém dospělí tito dospívající měli vlastní spořicí účet pouze v 65 %. Dospívající, jejichž rodiče měli spořicí účet, ale oni neměli, v mladém dospělí vlastnili spořicí účet v 85 %. Dospívající, kteří měli vlastní spořicí účet, v dospělí spravovali svůj spořicí účet v 92 %. A nakonec varianta s nejvýraznějším výsledkem 98 %. Tolik procent dospívajících mělo v mladém dospělí vlastní spořicí účet, pokud dříve měli spořicí účet společně s rodiči (spořili na něj společně).

Kolik z 691 respondentů mělo založený vlastní spořicí účet ve věku 20 – 25 studie poodhalila také ve souvztažnosti s dalšími faktory. Vlastní spořicí účet vlastnilo 91 % zaměstnaných, 83 % nezaměstnaných, 71 % tmavé pleti, 93 % bílé pleti, 96 % někdy navštěvujících střední školu, 70 % nikdy nenavštěvujících střední školu. Ve výzkumu se hodnotilo také socioekonomická status respondenta. Z vysokého socioekonomického statusu vlastnilo spořicí účet 92 %. Respondenti se středním socioekonomickým statusem vlastnili spořicí účet v 66 % případů a s nízkým socioekonomickým statusem pak v 80 %. Podrobnější přehled vyjadřující se k dalším faktorům najde čtenář v tabulce č.8 v příloze bakalářské práce.

Ukázalo se, že nejvýraznější vliv na ekonomické chování dospívajícího ve vztahu ke spoření peněz má kooperace dospívajícího s rodičem. Rodič tak pomáhá a je přítomen sociálnímu vrůstání dospívajícího do světa ekonomiky. Společná správa spořicího účtu dospívajícímu také znázorňuje, že vytváření si finanční rezervy je společenskou normou a běžnou součástí života. A v neposlední řadě se jedná o společnou činnost se stejným cílem, která napomáhá utužování jejich vztahu v náročném období, jakým dospívání dítěte pro rodiče bezesporu bývá. (Friedline, 2014)

Terri Friedlinová svými výsledky podporuje Matejčkovo *trojfázové hospodaření*, ve kterém autor také vyzdvihuje spolupráci rodiče a dítěte. (Matějček, 1989)

EMPIRICKÁ ČÁST

8. Jak rozumí děti středního školního věku základním ekonomickým principům a pojmům ve městech a na vesnicích?

V roce 2000 provedly Morgadová a Vyskočilová studii s českými a portugalskými dětmi, při které zjišťovaly jejich porozumění ekonomickým pojmům a zákonitostem (viz.výše v literární části). V diskuzi zmínily jako jeden z možných limitujících faktorů nedostatečně reprezentativní výběrový soubor. Děti z Portugalska pocházely z malého města, a české děti pocházely z metropole - Prahy. Studie Morgadové a Vyskočilové byla inspirací pro návrh následujícího výzkumu.

Pro začátek je potřeba vysvětlit, co autorka míní ekonomickými principy a pojmy. Za základní ekonomické pojmy považuje zisk, ztrátu, výdělek, peníze, cena, zboží, mzda, platba. Ekonomické principy, které mohou děti kolem sebe vidět a slyšet jsou ty, které se týkají nakupování, vybírání zboží, placení zboží, ztrátách, vybírání peněz z bankomatu, informace o výplatách a finančních plánech rodiny. S tím vším dítě přijde z pravidla do styku. Dále může zaznamenat také informace o tom, jak se dostane zboží z továrny do obchodu, a kdo všechno se na tom podílí. Stejně tak může vědět, jakou mzdu mají jeho rodiče nebo lidé v jeho blízkém okolí. Má mnoho příležitostí, jak si poskládat útržkovité informace do jednoho celku. Na kolik se to dětem ve středním školním věku daří, by se pokusil odpovědět tento výzkum.

8.1.Výzkumná otázka

Jak rozumí děti středního školního věku základním ekonomickým principům a pojmům ve městech a na vesnicích?

8.2.Výzkumné metody

Výzkum by probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Autorka záměrně zvolila formu kvalitativního výzkumu, před kvantitativním, konkrétně polostrukturovaný koncept ve vztahu k věku respondentů. Výhodou je střední kontrola nad otázkami tazatele, kontrola nad odpověďmi dotazovaného, střední stupeň přesnosti a opakovatelnosti a konečně střední šířka a hloubka odpovědí. (Ferjenčík, 2000)

V průběhu rozhovoru by měl tazatel získat odpovědi na navržené otázky, kterou jsou pro něho vodící linkou. Většina otázek by byla otevřených (18) a dále by byly doplněny o několik behaviorálních (4). V rámci polostrukturované formy by si tazatel mohl pořadí otázek volit podle svého odhadu daného respondenta.

- Co jsou to peníze?
- Co je to výdělek?
- Co je to finanční zisk?
- Co je to finanční ztráta?
- Co je to finanční půjčka?
- Víš, kde se berou peníze?
- Jakou funkci má banka?
- Kdo dává peníze do bankomatu?
- Kdo a co určuje cenu zboží v obchodě?
- Kdo dává peníze tvému tatínkovi?
- Komu jdou peníze za čokoládu, kterou si koupíš v obchodě?
- Kolik peněz dostane ten, kdo čokoládu vyrábí?
- Kdo zaplatí mzdu řidiči, který rozváží mléko?
- Co všechno musí uhradit výrobce čokolády z peněz, které za ni dostane?
- Co se stane s penězi, za které si koupíš lístek na autobus?
- Na co všechno potřebuje mít škola peníze? Co všechno hradí?
- Kolik si myslíš, že budeš měsíčně vydělávat peněz, až budeš dospělý?
- Jak funguje platební karta? (Kde se na ní berou peníze?)
- Představ si, že jsi lékař/ka. Jakou měsíční mzdu by si za tuto práci očekával/a, že dostaneš?
- Představ si, že jsi majitel/ka továrny na tisknutí skutečných bankovek. Máš možnost si jich vytisknout neomezené množství. Jaké problémy by mohlo způsobit, kdyby si tiskl/a neomezeně bankovky komukoli na požádání?
- Představ si, že umíš opravovat rozbité boty. Jakou měsíční mzdu by si požadoval/a, když by si opravoval/a boty zákazníkům každý všední den vždy 8 hodin?
- Představ si, že máš svůj obchod se zmrzlinou. Když vedle tebe otevrou další obchod se zmrzlinou, pravděpodobně k tobě v budoucnu bude chodit: a) stejné množství zákazníků jako doposud, b) více zákazníků než doposud, c) méně zákazníků než doposud.

Poznámky pro tazatele (doplňující informace).

Tazatel by si rozhovor nahrával na diktafon.

8.3. Populace a výběr vzorku

Základní soubor tvoří děti mladšího školního věku z České republiky. Respondenti do výběrového souboru by byli získáni na základě jejich bydlišť uvedených v dokumentech základních škol, které navštěvují (vesnice – 2500 obyvatel a méně). V současné době je v České republice 4624 základních škol s tímto rozložením (Královehradecký kraj – 299, Jihočeský kraj – 288, Jihomoravský kraj – 545, Karlovarský kraj – 128, Liberecký kraj – 224, Moravskoslezský kraj – 493, Olomoucký kraj – 333, Pardubický kraj – 283, Praha – 304, Plzeňský kraj – 253, Středočeský kraj – 590, Ústecký kraj – 309, Vysočina – 288, Zlínský kraj 287). Cílem je oslovit z každého kraje alespoň 10 základních škol a z každé školy 20 dětí (10 z vesnice a 10 z města). Výzkumnou otázkou je komparace dítěte z vesnice a z města tzn. cílem je sesbírat odpovědi od 150 vesnických a 150 městských dětí z každého kraje. (Školy online, 2017)

Studie je zaměřena na děti ve středním školním věku (8-9 až 11-12 let). Byly by oslovovány děti z druhých až pátých tříd. Výběr konkrétních respondentů by probíhal náhodným výběrem ze seznamu žákyň a žáků s adresami bydlišť zvlášť (vylosování). Výzkum si klade za cíl být genderově vyvážený.

8.4. Průběh výzkumu

Po odsouhlasení spolupráce jednotlivými školami, by byly rozeslány rodičům po žácích informované souhlasy, kde by rodiče potvrdily, že dítě se výzkumu může zúčastnit. Informované souhlasy by byly rozeslány pouze rodičům vybraných dětí (vylosováním).

Samotný rozhovor by se odehrál na půdě školy v průběhu vyučování. Rozhovor by byl adekvátně časově zasazen do rozvrhu dítěte, aby nechybělo na důležité výuce nebo testu. Dítě by sedělo s tazatelem v prázdné školní třídě (na dvou židlích v úhlu 135°). Do třídy by ho odvedla jeho učitelka, kterou zná. Na začátku by probíhal neformální přátelský rozhovor, aby se dítě s tazatelem seznámilo. Tazatel by také dítě ubezpečil, že se nejedná o žádný druh zkoušení, že ho pouze zajímají jeho názory. Dále by jej také ubezpečil o tom, že vše, co mu dítě poví, zůstane mezi nimi. Nemusí se tedy ostýchat odpovědět, pokud si odpovědi nebude jistě. Dítěti by na začátku položil několik nevýzkumných otázek například na jeho koníčky, plány na prázdniny apod, aby ho rozmluvil. Dovolil by se dítěte, zda si ho může nahrávat na diktafon. Pokud by dítě zásadně nesouhlasilo, psal by si poznámky na papír. S touto možností však autorka počítá pouze v krajních mezích.

Jedná se o rozhovor polostrukturovaný tzn. volba sledu otázek je na tazateli, ačkoli má doporučeno pořadí příslušným formulářem. Tazatel by si všímal také určitých zvláštností ve výpovědích dítěte, které by ho zarazily nebo by mu připadaly významné pro analýzu daného rozhovoru. Po skončení rozhovoru by dítěti poděkoval za spolupráci a odvedl ho zpět do třídy.

8.5. Analýza dat

Vzhledem k tomu, jak o jak rozsáhlý výzkum se jedná, bylo by zapotřebí více tazatelů. Na každý kraj (13) by byl jeden tazatel. Tazatelé by byli dopředu co nejlépe informováni o cílech výzkumu, na jaké možnosti zkrácení si dát pozor atd. Celkově by zpracovali 2600 rozhovorů, každý 200. Přepisovali by odpovědi respondentů nahrané na diktafon.

V první fázi by u každé otázky ohodnotili, zda dítě odpovědělo správně či nikoliv. Pomocí toho by bylo možné získat procentuální úspěšnost dětí. Výsledky by rozdělil podle kritérií: pohlaví, věk a samozřejmě bydliště. Otázky jsou otevřené tzn. dopředu by měli tazatelé k dispozici seznam správných odpovědí a jejich varianty, na kterých by se společně dohodli, jako akceptovatelné. Zbylé informace by každý tazatelé zpracovali kvalitativně. Každý by vytvořil stručný přehled nejzásadnějších prvků, který by nasdílel na společný online disc. Snažil by se o používat pokud možno co nejvíce podobné formulace, které používaly děti. Každý tazatel by si přečetl přehledy ostatních tazatelů a teprve poté by sepsal své finální výsledky. Při zobecňování výpovědí je potřeba ověřit, že se u různých respondentů jedná o stejné skutečnosti pouze jinak vyjádřené. Pomůže to tak srovnatelnosti konkrétních kategorií.

Výsledky výzkumu by byly uvedené částečně v procentuálním vyjádření, a částečně v podrobném komentáři získaných kvalitativních dat.

8.6. Diskuze

Kvalitativní výzkum přináší celou řadu nevýhod. Klade vysoké nároky na tazatele, který musí aktivně reagovat na respondenta. S dětmi je práce ještě složitější, neboť mají jiné vyjadřování a jinou slovní zásobu. Dospělý jim musí adekvátně přizpůsobit svou řeč, aby nedocházelo k nedorozumění. Svou roli může hrát také aktuální nálada dítěte, předchozí negativní zkušenost s dotazováním či fyzický diskomfort (počínající nachlazení apod.), které ovlivní ochotu spolupracovat.

Autorka se však domnívá, že oblast výzkumu není ještě natolik zralá, aby si mohla dovolit použít uzavřené otázky, které by jistě byly snadnější pro analýzu výsledků. Pokud by použila uzavřené otázky, ochudila by výsledky o mnoho zajímavých detailů. Kvantitativní výzkum by bylo vhodné použít například jako předvýzkum, který by rozklíčoval základní úroveň žáků. Na jehož základě by se vytvořila přesnější sada otázek pro tento kvalitativní výzkum. Bylo by možné ho realizovat například formou online dotazníků rozeslaných do základních škol.

Další omezení, která by mohla nastat jsou s nahráváním rozhovoru. V situaci, kdy dítě odmítne nahrávání, je vyšší pravděpodobnost, že některá zásadní data mohou být ztracena. Data se mohou ztratit také z důvodu více tazatelů. Třináct je poměrně velký počet. Nicméně je žádoucí, aby výzkum byl proveden v pokud možno co nejkratším časovém úseku, aby nebyl zkreslen. V opačném případě by mohlo dojít ke zkreslení v návaznosti na vývoj jedince, probíranou látku, dění ve světě apod.

Návrh na rozšíření výzkumu:

Do výzkumu by mohli být vtaženi také rodiče, a to sice vyplněním krátkého dotazníku o svém dítěti (koníčky, nemocnost, cestování, ne/úplná rodina, porodní váha apod.). Cestování rozšiřuje obzory, proto by bylo zajímavé ho dát do kontextu s úrovní znalostí ekonomie.

Studie by mohla zahrnout také problematiku dětí cizinců, kteří navštěvují mezinárodní školy v České republice. Neméně zajímavou by byla také analýza úrovně znalostí ekonomie u dětí, které jsou vzdělávány v domácím prostředí, Waldorfské škole či Montessori škole.

Závěr

Funkční gramotnost je něco, čemu mnohdy není věnována taková pozornost, jakou by si zasloužila. Rodiče se zajímají o to, aby dítě dobře četlo a počítalo. Zda čtenému textu rozumí, a rozumí natolik, že se dokáže z něj něco naučit nebo naopak kriticky zhodnotit, zůstává otázkou. S počítáním je to podobné. Dítě umí spočítat, kolik je v košíku kusů jablek a kolik hrušek, ale již mnohdy pokulhává jeho schopnost aplikovat matematiku do praxe. Není tím myšleno pouze dokázat si spočítat, kolik má prodavačka vrátit peněz při placení. Důležitou roli hraje chápání nabídky a poptávky, kvality a také etického chování. Jak je popsáno v první kapitole bakalářské práce. Ekonomika zasahuje do čím dál více oblastí našich životů. Je nesmírně důležité, aby rodiče byli všímaví vůči svým dětem. Měli by se zajímat, jaká mají děti přání, co se jim líbí, čemu připisují hodnoty a dávat si vše do souvislosti s jejich chování. Jak se děti chovají k hračkám, oblečení, domácnosti. Jak si váží věcí. Jak hovoří o jiných lidech a jejich životech. Jaké mají životní hodnoty, zda odpovídají jejich aktuální fázi vývoje. Děti si rády hrají na starší, než jsou. Rodič by měl být pozorný a případně korigovat aktivity dítěte, pokud se výrazně vymykají tomu, co přísluší jeho věku.

Tak, jak je zmíněno v úvodu, působení médií je čím dál silnější. Mnoho dospělých má potíže se mu nepoddávat. Dětská duše je ještě více zranitelná a potřebuje chránit rodiči, pedagogy a dalšími dospělými v jeho okolí. S rostoucím množstvím prezentování života bohatších lidí a ve souvztažnosti s problematickou pozorností u současných dětí, může být pro dítě obtížnější dosáhnout schopnosti odložené gratifikace. Výzkumy se zaměřují na děti předškolního, mladšího a středního školního věku. O trpělivosti dospívajících se toho tolik neví. Stále častěji je skloňovaná problematika rozptýlené pozornosti a slábnoucí dovednosti dlouhodobé práce. Děti v průměre plytkých podnětů je těžké zaujmout něčím energeticky více náročným jak doma, tak ve škole. Rodiče však mohou dítě tvarovat na dlouhodobější orientaci právě správným poskytováním kapesného, jak dokazují výše zmíněné výzkumy. Jak literárně přehledové části vyplývá, děti jsou sto pochopit mnoho z ekonomiky. Musí jim ji však někdo být ochotný a schopný vysvětlit. Bylo by dobré, kdyby se nadále společnost o ekonomickou socializaci dětí zajímala a přizpůsobovala tomu výuku ve škole i možnosti ve volnočasových aktivitách.

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit dospělému způsob vnímání světa ekonomiky z perspektivy dítěte a dospívajícího, a umožnit tak čtenáři posuzovat ekonomiku z jiného úhlu pohledu, který je vždy obohacující.

Přehled literárních zdrojů:

Ariely, D. (2016). *Pay off*. TED Books, 60-67.

Ariely, D. (2013). *Paying of pain*. Dan Ariely 's blog. Dostupné z: <http://danariely.com/2013/02/05/the-pain-of-paying/>

Atkinson, R. & Hilgard, E. (2012). *Psychologie*. Portál, 752 – 766.

Bailey, G & Law, F. (2013). *Moje peníze*. Albatros Media a.s., 134-135.

Baláž, V. (2009). *Riziko a nejistota: úvod do behaviorálnej ekonómie a financií*. Veda.

Barrett, M & Buchanan-Barrow, E. (2004) *Children's understanding of Society*. *Psychology*, 43-67.

Bendle, N. & Chen, P. (2013). *Behavioral economics for children*. Dostupné z: <http://neilbendle.com/books/BehaviouralEconomicsForKidsWeb.pdf>

Berti, A.E. & Bombi, A.S. (1981). *The Development of the Concept of Money and Its Value*. *Child Development*, 1179-1182.

Burdová, P. & Matějů, P. (1998). *Funkční gramotnost dospělých*. Konsorcium DoÚ AV ČR a SC&C, 23 – 47.

Camerer, C., Loewenstein, G. & Rabin, M. (2004) *Advances in behavioral economics*. Princeton University Press.

Diamond, A. & Vartianen, H. (2007). *Behavioral Economics and Its Application*. Princeton University Press.

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Gaudeamus, 52-88.

Dunbar, R. (2003). *Evolution of the social brain*. *Science*, 178 -190.

Emilianová, C. & Schweitzerová, A. (2004). *Už nikdy na mizině*. BB/art, 16-17.

Friedline, T. (2014) *The independent effects of savings accounts in Children's names of their savings outcomes in young adulthood*. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 69-89.

Furnham, A. & Argyle, M. (2000) *The psychology of money*. Management Press, 153- 203.

Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství, 43-49.

- Hubinková, Z. (2008). *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Grada, 78-160.
- Chen, K. (2013). *The Effect of Language on Economic Behavior*. American Economic Review, 690-731.
- Ježek, T. (2002). *Peníze a trh*. Porátl, 146.
- Kociánová, H. (2012). *Finanční gramotnost v kostce*. Anag, 148.
- Laniado, N. (2002). *Děti a peníze*. Portál, 92-118.
- Kahneman, D. & Knetsch, J.L. (1991) *The Endowment Effect, Loss Aversion, and Status Quo Bias*. Journal of Economic Perspectives.
- Matějček, Z. (1989). *Rodiče a děti*, Avicenum, 253-255.
- Mischel, W. (2015). *Marshmallow test: jak se naučit sebekontroli*. Ikar, 15-29.
- Morgan, J. (2005). *Experimental and behavioral economics*. Elsevier.
- Mühlpach, P. & Vavřík, M. (2010). *Sociální patologie*. IMS, 115-116.
- Národní strategie finančního vzdělávání (2010). Ministerstvo financí, 11-12.
- Rendon, M. & Kranz, R. (2002) *Straight talk about money*. NY Facts on File, 66-71.
- Riegel, K. (2007). *Ekonomická psychologie*. Grada. 37 – 162.
- Sutter, M., Angerer, S., Glätzle-Rützler, D. & Lergetrer, P. (2015) *The effect of language on economic behavior: Experimental Evidence from children's intertemporal choices*. Arbeit Institute for the Study of Labor.
- Seznam škol v České republice. Dostupý z: <https://www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/>
- Skořepová, E. & Skořepa, M. (2012). *Chytré pohádky z lesní mýtin*. Grada.
- Skořepová, E. & Skořepa, M. (2012). *Chytré pohádky z městské zahrádky*. Grada.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál, 181 – 270.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum, 236-309.

Vyskočilová, E. & Morgado, L. (2000). *Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti*. Československá psychologie, 44, 6, 528-537.

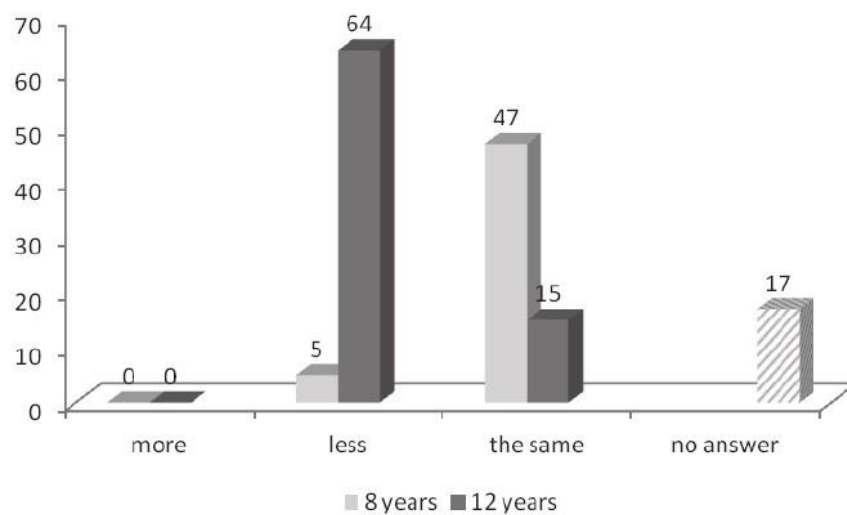
Vyskočilová, E. (2006). *Problémy kurikula základní školy*. MU Brno, 300-315.

Webley, P. & Plaisier, Z. (1998). *Mental accounting in childhood*. Children's social and economic education, 3, no 2.

Přílohy

Tabulka č. 1 (Kolodzej, 2012)

Figure 1. Distribution of answers to question about the amount of money, which must be returned to the bank when paying the loan off (Source: Suchecka, 2009).



Tabulka č. 2 (Kolodzej, 2012).

Figure 2. Distribution of answers to the question about the price change in case of supply increase (Source: Suchecka, 2009)

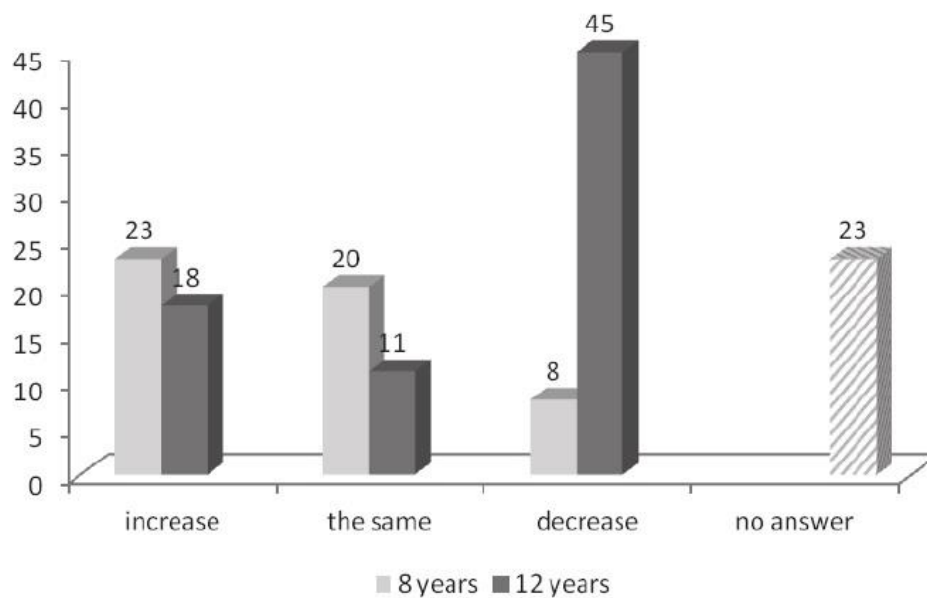
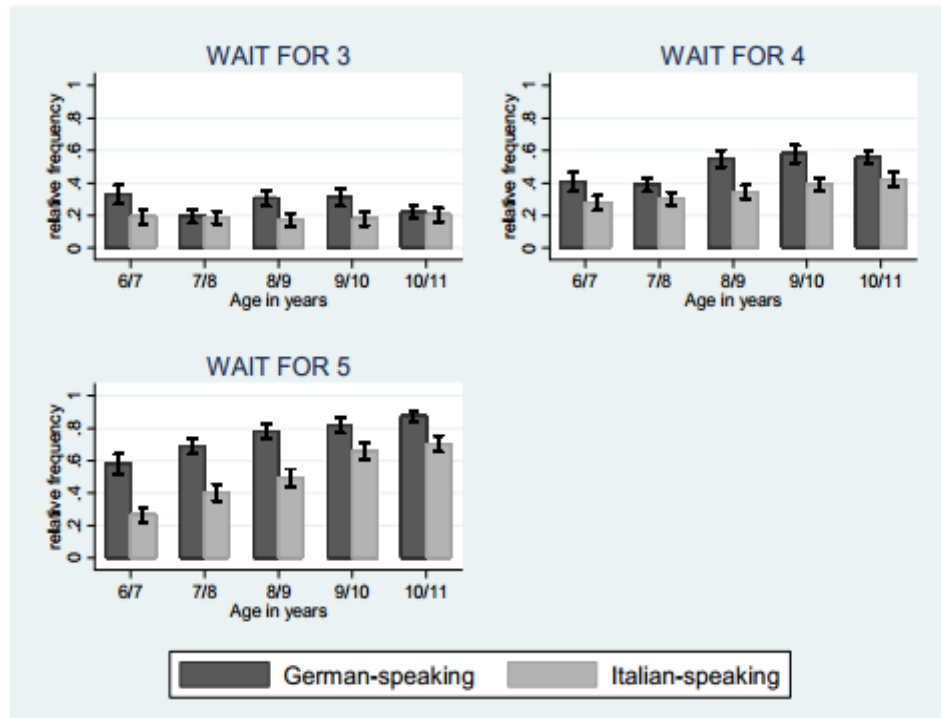


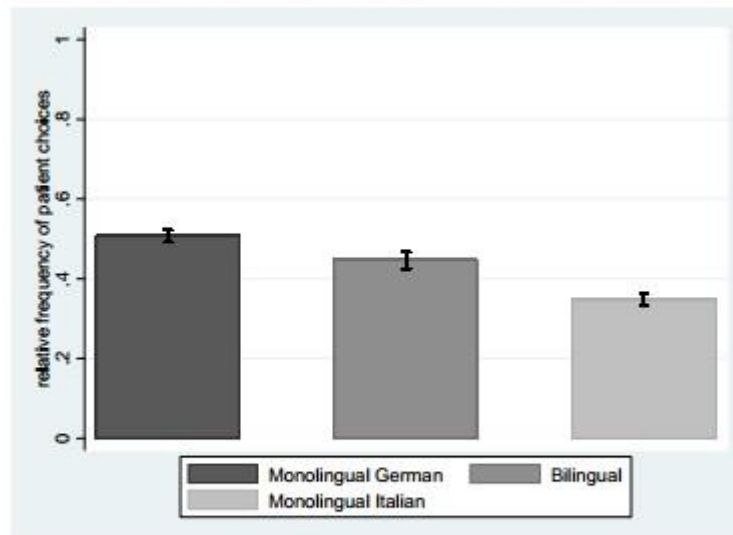
Figure 2: Relative frequency of patient choices in the three different tasks ($N = 860$ overall).

Error bars, mean \pm SEM



Tabulka č. 4 (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015)

Figure 4: Relative frequency of patient choices across all three tasks, by household language ($N = 1,063$ overall, including bilingual households). Error bars, mean \pm SEM



"Monolingual German" refers to children who only speak German at home and whose parents are both German-speaking ($N = 420$).

"Bilingual" refers to children who speak German *and* Italian with their parents ($N = 203$).

"Monolingual Italian" refers to children who only speak Italian at home and whose parents are both Italian-speaking ($N = 440$).

Tabulka č. 5 (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015)

Figure 3: Relative frequency of different patterns across all three tasks ($N = 860$ overall). Error bars, mean \pm SEM

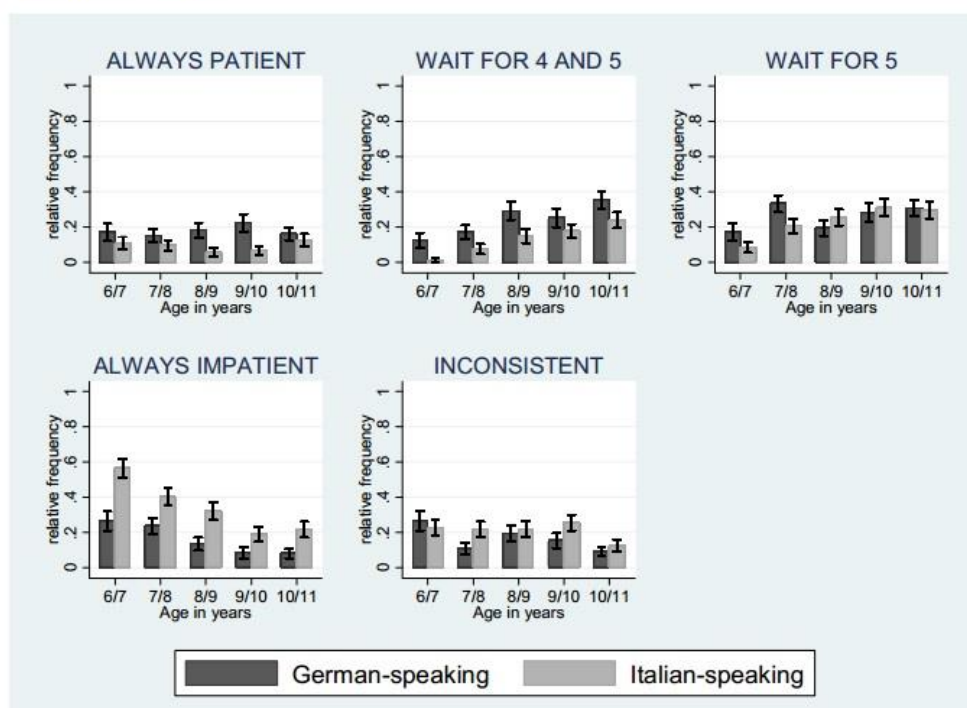
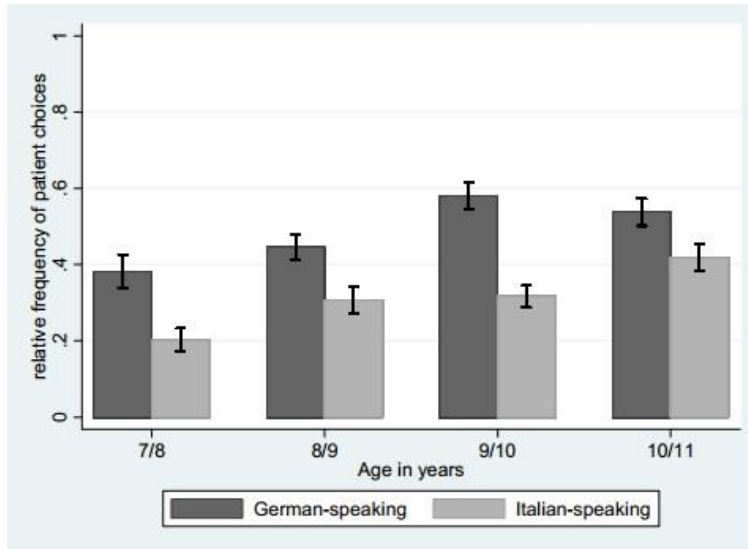


Figure 5: Second experiment on intertemporal choices. Number of tokens invested for the future (min = 0; max = 5) ($N = 666$). Error bars, mean \pm SEM



Tabulka č. 7 (Friedline, 2014)

	Column Percentages of Young Adults' Savings Accounts	Row Percentages of Young Adults' Savings Accounts	Means of Young Adults' Savings Amounts	Medians of Young Adults' Savings Amounts
	Column 1	Column 2	Column 3	Column 4
Full Sample	89	89	\$2,991	\$1,000
<i>Child and Young Adult Variables</i>				
Younger than age 16	48	89	\$2,350	\$772
Age 16 and older	52	89	\$3,587	\$1,200
Black	15	71	\$968	\$200
White	85	93	\$3,469	\$1,200
Female	54	91	\$2,818	\$1,000
Male	46	87	\$3,186	\$951
Not employed	25	83	\$2,820	\$1,000
Employed	75	91	\$3,054	\$1,000
Never enrolled in college	21	70	\$801	\$116
Enrolled in college	79	96	\$3,789	\$1,500
<i>Head and Household Socio-Economic Status (SES) Variables</i>				
Head is not married	21	75	\$1,131	\$260
Head is married	79	93	\$3,590	\$1,500
Head has high school diploma or less	37	80	\$1,978	\$396
Head has some college education	26	92	\$2,771	\$784
Head has college degree or more	37	98	\$4,433	\$2,100
Head is not currently working	8	67	\$562	\$200
Head works in blue collar occupation	41	88	\$2,419	\$753
Head works in white collar occupation	51	95	\$4,068	\$1,800
Less than four household members	24	87	\$2,488	\$429
Four household members or more	76	89	\$3,151	\$1,101
Low-to-moderate income (LMI; < \$50,000)	29	76	\$1,351	\$200
High income (HI; ≥ \$50,000)	71	95	\$3,833	\$1,700
Zero and negative net worth (≤ \$0)	6	80	\$415	\$200
Moderate net worth (> \$0 < \$10,000)	6	66	\$436	\$20
High net worth (≥ \$10,000)	88	92	\$3,427	\$1,200
<i>Variable of Interest</i>				
Neither child nor parent has savings accounts	15	65	\$705	\$28
Parent only has savings account	10	85	\$2,399	\$1,000
Child only has savings account	24	92	\$2,596	\$1,200
Child and parent have savings accounts	51	98	\$4,311	\$1,500

Tabulka č. 8 (Friedline, 2014)

Table 2. Sample Characteristics (N=691)

Covariates	Full Sample
<i>Child and Young Adult Variables</i>	
Age in 2002	16,209 (1,455)
Age in 2007†	20,071 (1,491)
Age in 2009†	22,058 (1,462)
Race	
Black	19
White	81
Gender	
Female	53
Male	47
Employment status	
Not employed	27
Employed	73
College enrollment status	
Never enrolled in college	27
Enrolled in college	73
<i>Head and Household Socio-Economic Status (SES) Variables</i>	
Head's marital status	
Not married	24
Married	76
Head's education level	13,645 (2,377)
Head's occupational prestige	2,956 (1,949)
Household size	4,177 (1,139)
Household income	
Median household income	\$67,709 (\$86,590)
Log of household income	11,042 (.729)
Low-to-moderate income (LMI; < \$50,000)	34
High-income (HI; ≥ \$50,000)	66
Household net worth	
Median household net worth	\$83,804 (\$1,315,054)
IHS of household net worth	12,029 (4,921)
Zero and negative net worth (≤ \$0)	6
Moderate net worth (> \$0 < \$10,000)	9
High net worth (≥ \$10,000)	85
<i>Variable of Interest</i>	
Child-parent savings account dosage	
Neither child nor parent has savings accounts	20
Parent only has savings account	11
Child only has savings account	23
Child and parent have savings accounts	46